



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Zaangażowanie ojca w proces edukacji w opinii gimnazjalistów

**Author:** Marianna Dąbrowska-Wnuk

**Citation style:** Dąbrowska-Wnuk Marianna. (2009). Zaangażowanie ojca w proces edukacji w opinii gimnazjalistów. W: Z. Dołęga, M. John-Borys (red.), "Zdrowie psychiczne uczniów - różne konteksty i odniesienia" (S. 74-92). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Marianna Dąbrowska-Wnuk

## Zaangażowanie ojca w proces edukacji w opinii gimnazjalistów

### Wprowadzenie

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży kształtuje się w kontakcie z osobami znaczącymi. Osobami, które oddziałują na dziecko najwcześniej, najdłużej, a tym samym najsilniej, są jego rodzice. Ich zaangażowanie i prezentowane postawy stanowią dla dziecka źródło zasobów będących podstawą osiągnięć życiowych, odnoszonych także w obszarze szkoły i edukacji.

Wchodząc w interakcje z osobami znaczącymi (rodzicami), dzieci kształtują motywację, upór, wytrwałość w dążeniu do celu, rozwijają potrzebę osiągnięć i samorealizacji. Doświadczenia te są podstawą odnoszenia przez nie sukcesów w szkole i czerpania z nich twórczej satysfakcji, stanowiąc jednocześnie dla dziecka model zachowań społecznych i teren doświadczeń w radzeniu sobie z doświadczanymi porażkami.

Dotychczasowe badania nad rodziną ukazują rolę, jaką odgrywa ona w rozwoju intelektualnym i osobowościowym każdego dziecka, niezależnie od jego poziomu umysłowego, stanu psychosomatycznego, płci czy wieku życia. Niewłaściwie wypełniane funkcje socjalizacyjne, brak odpowiednich umiejętności wychowawczych i wspierających ze strony rodziców stwarzają zagrożenie dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dziecka (także w środowisku szkolnym). Jedynie głębokie, oparte na miłości i poczuciu bezpieczeństwa doznania stanowią dla dzieci źródło zdrowia, a co się z tym wiąże — podstawę sukcesów życiowych.

Rodzina jako najważniejsza grupa społeczna jest tym samym miejscem najbardziej odpowiednim do tego, aby podejmować działania prewencyjne, służące ochronie i pomnażaniu zasobów. Z perspektywy rozwoju oraz wychowania dzieci i młodzieży najważniejsze jest tzw. podejście psychoprofilaktyczne pierwszorzędowe (prewencja pierwotna). Obejmuje ono działania najwcześniejsze, których celem jest niedopuszczenie do wystąpienia zagrożeń w sferze zdrowia. Na gruncie rodziny przejawia się to stwarzaniem warunków sprzyjających rozwojowi kompetencji psychospołecznych dziecka w różnych dziedzinach życia, a więc wyposażenie go w odpowiednie umiejętności, wiedzę i czynniki zwiększające odporność (Dolęga, 2006, s. 26). Zdaniem E.L. Cowena (za: Sęk, 1993, s. 477), każda działalność prewencyjna powinna być intencjonalna, świadoma, oparta na wiedzy o tym, jak zapobiegać zaburzeniom i jak wspierać zdrowie. Strategie postępowania obejmują wówczas, zdaniem Heleny Sęk (1993, s. 477), wzmacnianie kompetencji ludzi przez wyposażenie ich w umiejętności i uodparnianie, a także organizowanie lub reorganizację otoczenia, tak aby sprzyjało ono rozwojowi i nie stanowiło źródła stresu.

Umożliwienie dzieciom zdrowego startu w życie powinno być, w opinii J. Karskiego (2001), traktowane przez każde społeczeństwo jako najwyższy priorytet. Rodzice i inni bliscy odgrywają ważną rolę w kształtowaniu podstawowych wartości zdrowotnych i społecznych dziecka. Wspieranie wrażliwych i podatnych na urazy dzieci wymaga podejmowania skutecznych działań w ich najbliższym kręgu społecznym.

Coraz powszechniejsze w opinii społecznej staje się przekonanie, że przypisywane rodzinie funkcje i zadania związane z opieką i wychowaniem dzieci — podejmują oboje rodzice. Angażowanie się ojca w ich codzienne życie staje się faktem bezsprzecznym. Doświadczenie uczy, że ojcowie coraz chętniej i aktywniej włączają się w ten proces, traktując opiekę i wychowanie potomstwa nie jako przykry obowiązek, ale przywilej, znajdując w tym źródło satysfakcji i osobistego rozwoju.

## Przemiany w sposobie rozumienia i wypełniania roli ojca w rodzinie

Problematyka męskości i ojcostwa okazuje się obecnie powszechnym przedmiotem zainteresowania badaczy wielu dyscyplin naukowych — w tym także psychologii. W trosce o zdrowie psychiczne młodego pokolenia coraz częściej przedmiotem badań oraz rozważań teoretycznych staje się ojciec. Rozpatruje się zarówno jego pozytywny wpływ na rozwój dzieci, jak i skutki jego braku w procesie wychowania.

Doświadczenie ojcostwa, jako swoiste wyzwanie dla współczesnych mężczyzn, poddawane zostaje sukcesywnie — w ciągu wielu lat — daleko idącym przeobrażeniom, ściśle zależnym od obowiązującego w danym czasie paradygmatu męskości i kobiecości (Arcimowicz, 2003). Poglądy na temat męskiej tożsamości ewoluowały w przeciągu ostatnich kilkudziesięciu lat od konserwatywnych — akcentujących dominującą rolę mężczyzny, przez tzw. pseudonowoczesne (reprezentowane przez przedstawicielki skrajnego feminizmu), do umiarkowanych (por. Maciarz, 2004, s. 18—23), przyczyniając się tym samym do ich poważnej destabilizacji.

Dotychczasowy tradycyjny (patriarchalny) model rodziny, który zapewniał mężczyźnie bezwzględna i niekwestionowaną władzę, narzucał tym samym sposób relacji oparty na dystansie wobec dzieci i zobowiązywał do zaspokojenia ich codziennych potrzeb (zwłaszcza materialnobytowych). Z założenia odrzucając partnerstwo, mężczyzna nie miał możliwości aktywnego udziału w życiu rodziny i pełnego sprawowania swojej funkcji ojcowskiej.

Przemiany, które nastąpiły w ciągu kilkudziesięciu lat, doprowadziły do zakwestionowania modelu mężczyzny i tradycyjnej roli ojca, ograniczającej się do dwóch podstawowych funkcji: utrzymania rodziny i karania dzieci (Augustyn, 1999). Ruch emancypacyjny ukierunkował dążenia kobiet na ich samorealizację w różnych dziedzinach życia publicznego, naruszając tym samym wartość macierzyństwa (Maciarz, 2004, s. 7). Wpłynęło to paradoksalnie na wyeksponowanie roli ojca i znaczne rozszerzenie zakresu jego obowiązków.

Zwolennicy nowego paradygmatu męskości głoszą potrzebę psychicznego przeorientowania się współczesnego mężczyzny (Pospiszyl, 1997). Samorealizacja, rozumiana jako dążność do pełni człowieczeństwa przez wykorzystywanie własnego potencjału, staje się możliwa na podstawie idei androgyniczności (dwupłciowości)<sup>1</sup>. Pojęcie to odnosi się do połączenia zachowań i cech osobowości, które tradycyjnie uważa się za męskie lub kobiece. Nowy paradygmat pozwala więc mężczyźnie na prezentowanie, także na gruncie rodziny, cech zarówno męskich, jak i kobiecych. Dominacja i niezależność mają tym samym przeciwwagę w eksponowanych jednocześnie zachowaniach uległych czy opiekuńczych. Idea samorealizacji i androgyniczności umożliwia mężczyznom kształtowanie i wypełnianie roli ojca w sposób niezwykle plastyczny i twórczy. Współczesny ojciec ma szansę być nie tylko autorytetem dla dziecka, uczącym je samodzielnego funkcjonowania w świecie ryzyka i zagrożeń, ale także czułym, troskli-

---

<sup>1</sup> Pojęcie „androgynia” pochodzi z greckiego *andros* — mężczyzna, *gyne* — kobieta (Badinter, 1993, s. 145).

wym doradcą i opiekunem, zabezpieczającym wraz z żoną ciepło domowego ogniska. W przeciwieństwie do ojców „w starym stylu” — jak ich określa H. Bullinger (1997, s. 14), „nowi ojcowie” podejmują swoją rolę aktywnie i świadomie, a także deklarują gotowość zajmowania się dzieckiem na równi z kobietami.

Zgodnie z coraz powszechniej przyjmowanym paradygmatem męskości, który z założenia implikuje równouprawnienie kobiet i mężczyzn, a co się z tym wiąże — wzajemną wymiennność ról, obecnie oczekuje się od mężczyzn pełnego zaangażowania w życie rodzinne i równego podziału obowiązków. Zmiana sposobu sprawowania funkcji rodzicielskiej wiąże się tym samym z koniecznością poszerzenia jej zakresu o nowe, nieznane dotąd aspekty. Jednym ze sposobów wzbogacenia repertuaru ojcowskich zachowań mogłoby być, zdaniem M. Łączkowskiej (2000, s. 195), zastępowanie odrzuconych lub ograniczonych funkcji (np. żywiciela rodziny) innymi zadaniami (np. wychowawczymi).

Nowy sposób wypełniania funkcji wychowawczej staje się, w opinii K. Arcimowicza (2003, s. 207), swoistą przeciwwagą dla funkcjonującego nadal w kulturze współczesnej wzoru srogięgo ojca wychowawcy. Wzór ojca partnera dziecka pokazuje, że wychowanie może się opierać nie tylko na utrzymaniu rygoru i dyscypliny, ale też na partnerskim traktowaniu dziecka, z którym się rozmawia, któremu się tłumaczy, dlaczego powinno postępować w określony sposób. Zdaniem autora, model ten jest adresowany do wszystkich mężczyzn, pragnących rozwijać więzi emocjonalne z dziećmi bez względu na ich płeć. M. Łączkowska (2000, s. 195), podejmując niełatwe zadanie ukazania modelowych cech współczesnego ojca w zakresie sprawowanej przez niego funkcji wychowawczej, wskazuje ponadto na takie jego przymioty, jak: ojciec partner, przewodnik dzieci w ich wyborach, nauczyciel wychowawca już w pierwszych latach życia dziecka, wzór do naśladowania w późniejszych rolach w dorosłym życiu, towarzysz zabaw, organizator czasu wolnego i rozrywki, przyjaciel żony i dzieci. Takie podejście do ojcostwa wskazuje, zdaniem autorki, że dokonała się niezwykle znacząca zmiana w porównaniu z modelem tradycyjnym — wyraźne zmniejszenie dystansu między mężem i ojcem a pozostałymi członkami rodziny.

Tak rozumiane ojcostwo wymaga osobistego i nieustannego zaangażowania, dziecko bowiem potrzebuje dzielenia z ojcem swej codzienności. Podstawą procesu wychowania jest stała obecność i towarzyszenie dziecku. Wspólnie spędzony czas umożliwia wytworzenie się silnej więzi uczuciowej, która będzie podstawą kształtowania się przyszłych relacji z dzieckiem jako dorastającym i dojrzałym już człowiekiem (Augustyn, 1999).



Pomimo wielu kontrowersji wokół tworzenia wizerunku współczesnego, typowego ojca (np. B a d i n t e r, 1993) czy opisywania powstałych na gruncie rodziny przeobrażeń w kategoriach kryzysu (np. A u g u s t y n, 1999), H. B u l l i n g e r (1997, s. 22) wyraża jednocześnie przekonanie, że przemiana roli ojca daje mężczyznom prawdziwą szansę, umożliwia im wyemancypowanie, a tym samym uwolnienie się od dawnego stereotypu męskości.

Korzyść z takiej transformacji wydaje się oczywista — nie tylko dla mężczyzny-ojca, ale przede wszystkim dla jego dzieci. Liczne koncepcje teoretyczne i badania empiryczne podkreślają niekwestionowaną rolę ojca w całokształcie rozwoju psychospołecznego dziecka, a więc w stymulowaniu sfery poznawczej, intelektualnej, emocjonalnej, płciowej, społecznej i moralnej. Przegląd dostępnych badań pozwala stwierdzić, że praktycznie nie ma takich obszarów psychicznego rozwoju dziecka, w których kształtowaniu ojciec nie odegrałby chociaż pośredniej roli. Należy także podkreślić, iż omawiana ważność ojca w rodzinie w ciągu życia dziecka nie traci na aktualności, tzn. w każdym okresie rozwoju psychicznego dziecka (począwszy od okresu prenatalnego) ojciec wnosi specyficzny wzorzec zachowania i przeżywania, stwarzając dzieciom (wraz z matką) optymalne warunki rozwoju (por. V a s t a i i n., 1995; O s t r o w s k a, 2000).

## Rola ojca w rozwoju i stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka

Według psychologii klasycznej, odnosząc się do tradycyjnego paradygmatu męskości, ojciec ma zadanie bycia „mostem” pomiędzy błogim czasem dzieciństwa a wymaganiami świata, przychodzącymi „z zewnątrz”. Ojciec wprowadza dziecko w świat, uczy je samodzielności i funkcjonowania w sytuacji ryzyka i zagrożeń. Staje się wzorem kontroli emocjonalnej i planowania przyszłości. Zdaniem amerykańskiego socjologa T. Parsonsa, rodzice spełniają dwie podstawowe funkcje: ekspresyjną i instrumentalną. Funkcja ekspresyjna, będąca domeną matki, polega na tworzeniu ciepłej, pełnej życzliwości atmosfery w rodzinie, natomiast funkcją ojca — określaną jako instrumentalna — jest dostarczanie rodzinie środków do życia. Matka więc kształtuje i zaspokaja potrzeby emocjonalne dziecka, natomiast ojciec wprowadza je w świat pozarodzinny, świat pracy i określonych wymagań społecznych (P o s p i s z y ł, 1980).

Bodaj najczęściej przytaczaną w literaturze charakterystykę (ilustrację) specyfiki ojcowskiej miłości zaproponował E. Fromm. W przeciwień-

stwie do bezwarunkowej miłości macierzyńskiej, miłość ojcowska (określana mianem warunkowej) spełnia odmienną funkcję. Zadaniem ojca jest pokazywać dziecku otaczający świat i uczyć, jak w nim żyć. E. Fromm pisze (1971, s. 55): „[...] ojciec nie reprezentuje naturalnego świata, reprezentuje on drugi biegun ludzkiego istnienia: świat myśli, przedmiotów, które są dziełem rąk ludzkich, świat prawa i ładu, dyscypliny, podróży i przygody. Ojciec jest tym, który uczy dziecko, tym, który mu wskazuje drogę w świat”. Warunkowość miłości ojcowskiej oznacza, że ojciec kocha dziecko za to, jakie ono jest. Dziecko powinno więc spełniać oczekiwania ojca, by nie narazić się na utratę jego miłości. Sukcesy dziecka wpływają na poczucie ojcowskiej dumy, potęgując tym samym miłość do dziecka. W procesie wychowania ojciec symbolizuje system reguł, nakazów i obowiązków w świecie dziecka, kształtuje tym samym jego indywidualizm i poddaje dyscyplinie. W prawidłowym wychowaniu konieczne jest więc stawianie wymagań, określanie oczekiwań i mobilizowanie do podejmowania nowych zadań. Warunkuje to prawidłowy rozwój dziecka i przygotowuje je do dorosłego i samodzielnego życia (Pospisyl, 1980).

Ojciec, stawiając wymagania (oczywiście na miarę wieku i możliwości dziecka), okazuje mu tym samym zaufanie i wiarę w jego możliwości, dowartościowuje i wyzwała energię, która motywuje do pracy nad sobą i doskonalenia swoich umiejętności. M. Braun-Gałkowska (2000, s. 209) akcentuje rolę ojca w tym zakresie, odwołując się do idei androgyniczności. Zadaniem ojca jest stawiać wymagania, zachęcać do podejmowania coraz trudniejszych zadań, ale jednocześnie umożliwiać ich realizację, zapewniając stałą życzliwą bliskość, co daje odwagę do podejmowania coraz bardziej samodzielnych zadań. Autorka wchodzi w swoistą polemikę ze słowami Fromma: „To nie znaczy, że matka kocha dziecko, a ojciec wymaga — pisze — matka też stawia wymagania, na co dzień może liczniejsze, ale jej główną rolą jest przyjęcie dziecka — jakiegokolwiek by było. Ojciec również przyjmuje dziecko i — podobnie jak matka — przyjmuje je nie dla siebie, lecz po to, by dać mu szansę usamodzielnienia się, jednak samą swoją obecnością, przez zaistniałą sytuację, żąda samookreślenia się i liczenia się z grupą”.

Sferą aktywności dziecka, w której stawianie wymagań i konsekwentne, pełne życzliwości ich egzekwowanie wydaje się jednym z najważniejszych czynników — jest nabywanie przez nie wiedzy i umiejętności w procesie nauczania.

Osiągnięcia psychologii rozwojowej wskazują na istnienie mechanizmów psychologicznych wiążących zachowanie dzieci z konkretnymi oddziaływaniami rodziców. Do głównych mechanizmów procesu wychowawczego należą: naśladownictwo, identyfikacja i modelowanie; ich harmonijne po-

łączenie zapewnia ciągły, prawidłowy przebieg rozwoju społecznego dziecka (Sitarczyk 1995, s. 124).

Rozpatrując rodzinne determinanty procesu socjalizacji jednostki, teoria społecznego uczenia się przykłada szczególną wagę do pozytywnych więzi emocjonalnych pomiędzy modelem a podmiotem oraz do nagradzania ze strony modela. Modelowanie jako proces doskonalszy od naśladownictwa i identyfikacji (Wolicki, 1983, s. 17), zdaniem U. Bronfenbrennera (1970, s. 40), „wykracza poza zewnętrzne upodabnianie się, ponieważ powoduje przejęcie zachowań stanowiących symboliczne równoważniki zachowania modela”. Dzięki procesowi modelowania dziecko kształtuje podstawowe zachowania związane z różnymi funkcjami życiowymi, przejmuje też pojęcia, nawyki, postawy związane z określonymi rolami społecznymi (Wolicki, 1983), także z rolą ucznia.

Przedstawiciele psychologii humanistycznej, akcentując rangę rodziny, zwracają uwagę na motywującą rolę osób znaczących w procesie rozwoju i samorealizacji dzieci i młodzieży. Motywacja jest w tym kontekście traktowana jako ujawnianie się i rozwijanie pewnych podstawowych potrzeb i tendencji wspieranych bądź też hamowanych przez środowisko. Podobnie przedstawiciele teorii społeczno-poznawczych i społeczno-behawiorystycznych podkreślają wagę zewnętrznych czynników dla motywacji do nauki, a także społecznego i emocjonalnego wsparcia ze strony osób znaczących dla jednostki (np. okazywanie troski, szacunku, dodawanie odwagi) oraz zewnętrznych nagród i bodźców płynących z otoczenia (np. okazywanie uznania za osiągnięcia) (McCombs, Pope, 1997). W tym kontekście zaznacza się odmienną rolę ojca, którego pochwała, ze względu na swą wyjątkowość (matka zazwyczaj częściej pomaga dziecku w nauce), stanowi bardzo ważny element wspomagający proces uczenia się i motywujący młodego człowieka do wysiłku intelektualnego (Domagała-Zyśk, 2001, s. 377).

Postępowanie dziecka jest wypadkową nie tylko samej informacji o zachowaniu matki czy ojca, ich obiektywnych działaniach (o tym, co robią i mówią), ale także subiektywnego znaczenia, jakie samo dziecko nadaje temu, co obserwuje u swoich rodziców (Płopa, 2005, s. 277). Zależność pomiędzy percepcją postaw rodzicielskich a przystosowaniem szkolnym młodzieży w wieku 12–13 lat stanowiła przedmiot badań M. Płopy (2005). Uzyskane wyniki wskazują jednoznacznie na lepsze przystosowanie do życia szkolnego tych uczniów, którzy postrzegali rodziców jako kochających i akceptujących (w przeciwieństwie do oceniających swe relacje z rodzicami jako przeciętne, obojętne, odrzucające). Odrzucenie przez rodziców przejawia się stanami wewnętrznego napięcia, mającymi odbicie



w trudnościach przystosowawczych, co tym samym, zdaniem autora, zagraża zdrowiu psychicznemu badanej młodzieży.

Związki pomiędzy sytuacją rodzinną a przystosowaniem do warunków szkolnych uczniów rozpoczynających naukę w szkołach ponadpodstawowych poddała analizie T. Sokołowska-Dzioba (1995). Rezultaty jej badań wskazują, że dobre wyniki uczniów w nauce mają związek z takimi czynnikami, jak:

- silna motywacja ze strony rodziców (uczniowie ci częściej zachęcani byli do maksymalnego wysiłku w sytuacjach uczenia się, gdyż rodzice komunikowali im, co mają robić, wzmacniając właściwe zachowania);
- sporadyczność karania (rodzice karali swoje dzieci rzadko, tylko w sytuacjach koniecznych);
- duże zainteresowanie rodziców aktywnością szkolną dzieci;
- duży zakres udzielanej pomocy w rozwiązywaniu różnych problemów szkolnych;
- percepcja postaw ojcowskich jako bliskich i serdecznych (w przeciwieństwie do relacji pomiędzy ojcami a młodzieżą niekontynuującą nauki lub osiągającą złe wyniki, w których dominowały: dystans uczuciowy, wrogość, wzmożona kontrola, stosowanie przymusu, wrogi nadzór oraz stały niepokój, a także niekonsekwentna dyscyplina).

W badaniach uwarunkowań powodzenia szkolnego duże znaczenie przypisuje się kształtowaniu w dziecku potrzeby osiągnięć, zwracając jednocześnie uwagę, że zależy ona przede wszystkim od postawy ojca i jego oddziaływań wychowawczych (Pospiszyl, 1980). Potrzebę osiągnięć, rozumianą jako jeden z psychologicznych determinantów odpowiedzialnych za kształtowanie się aspiracji, A. Janowski (1977, s. 14) definiuje jako „cechy zgeneralizowane, które zdają się wpływać na zachowania człowieka w każdej sytuacji łączącej się ze współzawodnictwem”. Funkcjonowanie w roli ucznia wiąże się z wchodzeniem dziecka, mniej lub bardziej świadomym, w sytuację współzawodnictwa i rywalizacji (o dobre oceny, uznanie nauczyciela, pozycję w grupie itd.). Mężczyźni, jako znaczący dorośli, z racji swoich uwarunkowań psychospołecznych przejawiają, w porównaniu z kobietami, większe możliwości w zakresie realizowania potrzeby osiągnięć. Cechuje ich tendencja do uczenia się z większą nadzieją i wiarą w powodzenie, częściej też upatrują przyczyn sukcesu w zdolnościach, a porażki — w braku dostatecznego wysiłku. Dzięki takiemu spostrzeganiu rzeczywistości mężczyźni częściej (w porównaniu z kobietami) rozwijają w sobie poczucie sprawstwa i kontroli nad swym losem. Są również bardziej wytrwali w realizowaniu trudnych zadań szkolnych (Sadker, Sadker i Klein, 1991, za: Dembo, 1997, s. 381—382). Można tym samym spodziewać się, że mężczyźni mają większe poczucie własnej sku-

teczności. Poczucie to jest oceną wiary we własne możliwości osiągnięcia określonego celu, co nie pozostaje bez wpływu na motywację uczenia się. Uczniowie o wysokim poczuciu własnej skuteczności chętniej wybierają zadania trudne, wkładając więcej wysiłku w ich rozwiązanie. Pracują wytrwalej, stosując przy tym adekwatne strategie rozwiązywania problemów, wykazując jednocześnie niższy poziom lęku i niepokoju niż uczniowie o niskim poczuciu skuteczności własnych działań (Schunk, 1989, za: Dembo, 1997, s. 145—146).

J. Pulikowski (1999, s. 40) zauważa, że mężczyzna przeżywa swoją wartość w kategoriach rozumu, siły, szeroko rozumianej sprawności, zwłaszcza intelektualnej. Jej znaczącą rolę potwierdziła w przeprowadzonych badaniach Krystyna Skarżyńska (1990), wskazując, że w procesie wychowania ojcowie za najważniejsze uznali wartości poznawcze, oczekując przede wszystkim, by ich dzieci „pragnęły zrozumieć świat”, w przeciwieństwie do matek, które podkreślały znaczenie dobrych stosunków z innymi. Ta odmienność w podkreślaniu priorytetów, zdaniem E. Domały-Zysk (2001, s. 374), daje dziecku szansę nabycia zarówno wartości allocentrycznych, dzięki kontaktowi z matką, jak i intelektualnych — przez przebywanie z ojcem. Ojciec staje się więc nieodzownym towarzyszem procesu nabywania wiedzy.

Specyfika męskiej percepcji świata wpływa na kształtowanie się dostrzegalnych różnic osobowościowych, w zależności od płci dziecka. Przeprowadzone przez M. Płopę (2005) badania<sup>2</sup> wskazały, że postawy uczuciowe ojców warunkują cechy osobowości, które w znacznym stopniu decydują o właściwym funkcjonowaniu jednostki w grupie społecznej, spełnianiu przez nią oczekiwań środowiska społecznego, o interioryzacji norm społeczno-moralnych i jednoczesnym wewnętrznym, harmonijnym rozwoju własnej osobowości. W odniesieniu do dziewcząt w większym stopniu niż w wypadku chłopców uwidocznia się udział ojca w kształtowaniu się sfery emocjonalnej, podobny zaś w kształtowaniu się niezależności, wytrwałości i dyscypliny wewnętrznej. Większe zróżnicowanie cech występujące między chłopcami akceptowanymi a odrzucanymi przez ojców, niż między podobnymi grupami dziewcząt, zdaje się, zdaniem autora, potwierdzać tezę o bardziej znaczącym udziale ojca w kształtowaniu osobowości chłopców niż dziewcząt.

Opinie i oceny, jakie dziecko usłyszy na swój temat, kształtują jego osobowość. Samoocena rozumiana jako „część systemu Ja, obejmująca opinie o sobie i własnych zdolnościach” (Vasta i in., 1995, s. 518), jest jednym

---

<sup>2</sup> Grupy 300 osób, z wykorzystaniem 14-czynnikowego kwestionariusza osobowościowego R.B. Cattella, w opracowaniu J. Kostrzewskiego.

z elementów wpływających na osiągnięcie przez dziecko sukcesu szkolnego, który w znaczący sposób wiąże się z zachowaniem rodziców.

Autorytarny styl wychowania dzieci stanowi jeden z czynników oddziałujących na formowanie się niskiej samooceny, podczas gdy serdeczne relacje dziecko — rodzice i poczucie bezpieczeństwa sprzyjają kształtowaniu się wysokiej samooceny (M a c c o b y, 1980, za: F o n t a n a, 1998, s. 285). Z badań S. Coopersmitha nad rozwojem samooceny wynika, że w dużej mierze chłopcy przejęli i zinternalizowali ten wizerunek siebie samych, jaki stworzyli ich rodzice. Miało to znaczące konsekwencje dla ich osiągnięć szkolnych. Chłopcy z wysoką samooceną stawiali sobie wyższe i bardziej realistyczne cele, skłonni byli tym samym do przyjmowania wyzwań, nawiązywania współpracy i wyrażania swych uczuć. Z kolei chłopcy z niską samooceną mieli tendencje do asekuranctwa i stawiania sobie nienaturalnie niskich celów. Porażkę traktowali jako kolejne potwierdzenie własnej nieudolności. Byli wrażliwi na krytykę, a utwierdzeni w poczuciu swej bezwartościowości paradoksalnie obawiali się aprobaty (F o n t a n a, 1998, s. 285).

Dla prawidłowego rozwoju dziecka i osiągania przez nie sukcesu w nauce szkolnej konieczna jest rzeczywistość, a nie tylko fizyczna obecność zarówno ojca, jak i matki. Ważna jest jednak nie tylko częstość kontaktów dzieci z ojcem, ale przede wszystkim ich jakość (P o s p i s z y ł, 1986). Nieobecnością ojca (fizyczną i psychiczną) tłumaczy się wiele dysfunkcyjnych zachowań dzieci i młodzieży. Między innymi wymienia się różne przejawy niedostosowania społecznego, takie jak: niezdolność do adekwatnej oceny własnych i cudzych możliwości, zakłócenia w kształtowaniu obrazu siebie i poczucia tożsamości, błędna ocena planów, ambicji i szans w zakresie możliwości zaspokajania różnych potrzeb otoczenia społecznego, a także zwiększony poziom lęku i niepewność w kontaktach międzyludzkich (por. G a w r o n, J a r o s z, 1993; A u g u s t y n, 1999).

Coraz częściej zwraca się też uwagę, że skuteczna profilaktyka niepowodzeń w nauce powinna obejmować nie tyle wzmocnienie potencjału intelektualnego dziecka, treningi zdolności intelektualnych, usprawnianie pamięci czy zmianę programów nauczania, ile uczenie dzieci właściwych relacji międzyludzkich. Zdaniem B.L. M c C o m b s i J.E. P o p e (1997, s. 20): „Uwarunkowane brakiem bezpieczeństwa poglądy, uczucia i zachowania przesłaniają naturalną motywację, ale mogą być przewyżczone przez właściwe relacje międzyludzkie”.

Z osiągnięciami szkolnymi pozytywnie koreluje więc włączenie się w pracę z dzieckiem i wspólne spędzanie z nim czasu. Zwłaszcza dla dziecka z trudnościami w uczeniu się podstawowe znaczenie ma zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa i wzmacnianie wiary w jego możliwości.

Ojciec odpowiada za stworzenie optymalnych warunków dla rozwoju dzieci, za stworzenie środowiska sprzyjającego pracy intelektualnej, motywując tym samym dziecko do podejmowania wysiłku zdobywania wiedzy. Kontaktowanie się ojca z dzieckiem, zapewnienie mu korzystnego środowiska ma oddziaływanie profilaktyczne, sprzyja odnoszeniu sukcesów w nauce oraz zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym (Domagała-Zyśk, 2001).

## Cel badań własnych

Wyniki dostępnych badań i analiz teoretycznych ukazują jednoznacznie wartość ojca w procesie wychowania i jego znaczenie dla kształtowania się kompetencji poznawczych i emocjonalno-społecznych dzieci i młodzieży, istotnych gdy chodzi o realizowanie przez nich obowiązku szkolnego.

Uwzględniając wpływ ojca na funkcjonowanie młodego człowieka w roli ucznia, podjęte badania miały na celu rozpoznanie, jak młodzież spostrzega rolę i zaangażowanie ojca w organizowanie warunków sprzyjających odnoszeniu sukcesów w szkole.

## Metoda badań

Zrealizowanie postawionego celu wymagało skonstruowania na potrzeby prowadzonych badań kwestionariusza ankiety. Zawarte w nim pytania obejmowały przekonania badanych na temat rzeczywistego i oczekiwanego zaangażowania ojców w zadania opiekuńczo-wychowawcze związane ze szkołą. Badaniu poddano 115 uczniów klas gimnazjalnych. Ze względu na postawiony cel, zakwalifikowano do nich wyłącznie młodzież pochodzącą z rodzin pełnych (ważne było, aby jej wiedza opierała się na doświadczeniach relacji z obojgiem rodziców). Charakterystykę badanej grupy osób przedstawia tabela 1.

Tabela 1

**Charakterystyka badanej grupy młodzieży**

Klasa gimnazjum	Wiek	Płeć		Razem
		dziewczeta	chłopcy	
I	14	21	26	47
II	15	14	15	29
III	16	17	22	39
O g ó ł e m:		52	63	115

**Wyniki badań**

Ojciec włącza się w proces wychowania, organizując warunki sprzyjające nabywaniu i utrwalaniu przez dziecko wiedzy i umiejętności. Zebrane w wyniku przeprowadzonych badań dane stanowią podstawę podjęcia próby omówienia zaangażowania ojca w sprawy szkolne swych dzieci w percepcji badanych gimnazjalistów. Próbę tę przedstawia tabela 2.

Tabela 2

**Zaangażowanie ojca w sprawy szkoły — częstotliwość podejmowanych działań (w procentach)**

Częstotliwość działań	Rodzaj aktywności ojców w percepcji badanych								
	pomoc w odrabianiu lekcji			udział w wywiadówkach			zainteresowanie wynikami w nauce		
	dziew- czeta	chłopcy	Σ	dziew- czeta	chłopcy	Σ	dziew- czeta	chłopcy	Σ
Bardzo często	1,9	1,6	1,7	5,8	7,9	7,0	17,3	22,2	20,0
Często	3,9	6,3	5,2	5,8	6,3	6,0	30,8	25,4	27,8
Rzadko	54,0	46,1	49,6	23,1	22,0	22,6	38,4	31,8	34,8
Bardzo rzadko	19,2	12,7	15,7	11,5	16,0	14,0	5,8	9,5	7,8
Nigdy	21,0	33,3	27,8	53,8	47,8	50,4	7,7	11,1	9,6

Odpowiedzi ankietowanych wskazują, że ojcowie w niewielkim stopniu zarówno pomagają w odrabianiu lekcji, jak i interesują się wynikami w nauce, biorąc udział w szkolnych wywiadówkach. Uzyskane wyniki dowodzą, że co czwarty gimnazjalista nie korzysta nigdy z pomocy ojca



podczas odrabiania lekcji, jedynie 7% badanych korzysta regularnie z takiej pomocy (często lub nawet bardzo często). Zdecydowana większość ankietowanych (prawie  $\frac{3}{4}$ ) może liczyć na pomoc ojca jedynie w wyjątkowych sytuacjach (rzadko lub bardzo rzadko). W wypadku, gdy ojcowie udzielają takiej pomocy, służą wówczas swą wiedzą i umiejętnościami w opanowaniu przez dzieci treści z zakresu przedmiotów ścisłych, tj. matematyki, fizyki, chemii, techniki (mają mniejsze kompetencje z zakresu historii, geografii, biologii, języka polskiego i języków obcych).

W praktyce obowiązek regularnego kontaktowania się ze szkołą realizują nadal matki. Wyniki badań świadczą, że co drugi ojciec nigdy nie chodzi na wywiadówki i nie ma bezpośredniej styczności z nauczycielami. Regularne stosunki ze szkołą utrzymuje jedynie 13% ojców. Pomimo sporadycznych kontaktów ojców ze szkołą jako instytucją, wykazują oni zdecydowanie większe zainteresowanie postępami dzieci w nauce — w bezpośrednim, codziennym kontakcie z nimi. Bardzo częste lub częste zainteresowanie przejawia prawie co drugi ojciec, całkowity zaś brak uwagi poświęcanej aktywności szkolnej dziecka to — w opinii ankietowanych — reakcja jednego na dziesięciu ojców.

Konfrontując rzeczywistość z oczekiwaniami, można zauważyć, że większość badanych gimnazjalistów, niezależnie od płci, stoi na stanowisku, że stały kontakt ze szkołą, podobnie jak pomoc w odrabianiu lekcji to powinność obojga rodziców, a nie, jak wskazuje praktyka — głównie matki. Dokonany przez badanych wybór pokazuje jednocześnie, że bezpośrednie zaangażowanie się w wymienione sprawy szkolne dzieci zdecydowanie nie należy do specyficznych zadań ojca. Skłonni są obarczyć taką funkcją (zwłaszcza w zakresie kontaktów ze szkołą) głównie matkę. Nieco ponad  $\frac{1}{3}$  ankietowanych uważa, że to na niej powinien spoczywać wyłączny obowiązek brania udziału w szkolnych wywiadówkach (zob. tabela 3).

Tabela 3

**Oczekiwane zaangażowanie osób znaczących w sprawy szkolne dzieci  
(w procentach)**

Osoby znaczące	Podejmowana aktywność w percepcji badanych					
	pomoc w odrabianiu lekcji			udział w wywiadówkach		
	dziewczęta	chłopcy	razem	dziewczęta	chłopcy	razem
Oboje rodzice	94,2	74,6	83,5	69,2	49,2	58,3
Matka	1,9	6,3	4,3	30,8	42,9	37,4
Ojciec	0	0	0	0	6,3	3,4
Inni	3,9	19,1	12,2	0	1,6	0,9

Reakcje ojców na ocenę niedostateczną bądź inne przejawy braku sukcesów szkolnych przyjmują zróżnicowaną formę. Na podstawie uzyskanych wyników można zaobserwować dwa najczęstsze sposoby reagowania. Pierwszy polega na konstruktywnym motywowaniu dziecka przez ojca do poprawienia oceny (tłumaczenie, udzielanie wsparcia emocjonalnego, deklaracja udzielenia pomocy, jak również konkretna pomoc), natomiast drugi (równie częsty jak pierwszy) opiera się na niekorzystnych, z wychowawczego punktu widzenia, sposobach motywowania do osiągania lepszych wyników w nauce (pouczania, zakazy czy krzyk). Niepokojące jest to, że są to jedyne sposoby reagowania, nie poparte dodatkowo tłumaczeniami czy konstruktywną propozycją pomocy.

Gimnazjaliści oczekują (nieco częściej dziewczęta niż chłopcy), że w sytuacji ich porażki ojciec podejmie działania świadczące o chęci pomocy i zrozumienia trudności.

Badani zasygnalizowali, że w sytuacji niepowodzeń szkolnych brakuje czasem ze strony ojca reakcji świadczących o zainteresowaniu dzieckiem. Ten sposób reagowania okazuje się jednak pożądanym przez część badanych (13,8%), znacznie częściej przez chłopców niż dziewczęta (zob. tabela 4.).

Tabela 4

**Reakcja ojca na niepowodzenia dzieci w nauce  
(w procentach)**

Rodzaj reakcji	Reakcja ojca w percepcji badanych					
	aktualna			oczekiwana		
	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ
Krzyk	0	1,6	0,9	0	0	0
Zakaz wyjścia z domu, korzystania z komputera itp.	7,7	7,9	7,8	0	0	0
Pouczanie i prawienie kazań	9,6	17,5	14	0	0	0
Tłumaczenie, udzielanie wsparcia, chęć pomocy	44,2	41,3	42,6	94,2	79,4	86,1
Wiele krytycznych zachowań (krzyk, groźby, pouczanie itp.)	21,2	17,4	19,1	0	0	0
Bagatelizowanie oceny	7,7	1,6	4,3	0	0	0
Brak reakcji	9,6	12,7	11,3	5,8	20,6	13,9

Zdecydowana większość ojców (prawie  $\frac{3}{4}$ ) wzmacnia pozytywnie sukcesy szkolne dziecka, okazując mu zadowolenie, dumę, gratulując (wprost lub też pośrednio daje dziecku odczuć usatysfakcjonowanie jego osiągnięciami). Podobnie jak w wypadku niepowodzeń, także w sytuacji odnosze-

nia sukcesów — średnio dwóch na dziesięciu ojców ankietowanych chłopców przejawia całkowity brak reakcji, ignorując osiągnięcia syna, natomiast co dziesiąty ojciec traktuje sukces syna w kategoriach obowiązku, nie wzmacniając w żaden sposób jego zachowania. Ignorowanie i niedocenianie osiągnięć dziecka znacznie rzadziej spotyka się u ojców badanych gimnazjalistek.

Wszyscy badani (chłopcy i dziewczęta) oczekują od swoich ojców dowartościowania ich wysiłków w postaci jawnego okazania zadowolenia, dowodów uznania (zarówno niematerialnych jak i materialnych). Przy czym nieco więcej chłopców niż dziewcząt spodziewa się ze strony swych ojców wzmocnienia w postaci większego kieszonkowego, kupna czegoś atrakcyjnego czy wspólnego wyjazdu (zob. tabela 5.).

Tabela 5

**Reakcja ojca na sukcesy dziecka w szkole  
(w procentach)**

Rodzaj reakcji	Reakcja ojca w percepcji badanych					
	aktualna			oczekiwana		
	dziewczęta	chłopcy	Σ	dziewczęta	chłopcy	Σ
Nieokazywanie wprost dumy i zadowolenia („czuję, że jest ze mnie dumny, ale mi o tym nie mówi”)	21,1	17,5	19,1	0	0	0
Komunikowanie zadowolenia i dumy z dziecka	61,5	42,8	51,3	71,0	46,0	57,4
Dawanie do zrozumienia, że jest to zwyczajny obowiązek dziecka	1,9	11,1	6,9	0	0	0
Brak reakcji	3,8	17,5	11,3	0	0	0
Nagradzanie (np. wspólnym wyjściem, kieszonkowym)	1,9	6,3	4,3	13,6	28,6	21,7
Komunikowanie dumy i zadowolenia połączone z materialnym nagradzaniem	9,6	4,8	6,9	15,4	25,4	20,9

Badani postrzegają swych rodziców jako osoby najbardziej znaczące, tj. motywujące ich do samodzielnego podejmowania wysiłków w celu odnoszenia sukcesów i samodzielnego rozwiązywania problemów. Dla badanych, niezależnie od płci, cenna jest pochwała i wyrazy uznania zarówno matki, jak i ojca. Warto zaznaczyć, że pewna część ankietowanych

uznaje właśnie matki, a nie ojców, za osoby mobilizujące ich do większego wysiłku (tak twierdzi co czwarty badany), a także zachęcające do samodzielnego rozwiązywania problemów (to opinia 30% gimnazjalistów) — zob. tabela 6.

Tabela 6

**Motywacyjna rola osób znaczących  
(w procentach)**

Osoby znaczące	Rodzaj aktywności								
	mobilizowanie do odnoszenia sukcesów			ważność opinii w sytuacji odnoszenia sukcesów			zachęcanie do samodzielnego rozwiązywania problemów		
	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ
Oboje rodzice	53,8	68,3	61,7	92,4	88,9	90,4	46,1	50,8	48,7
Matka	30,8	19,0	24,3	3,8	9,5	7,0	40,4	20,6	29,6
Ojciec	15,4	12,7	14,0	3,8	1,6	2,6	13,5	28,6	21,7
Inni	0	0	0	0	0	0	0	0	0

W sytuacji doświadczania niepowodzeń szkolnych badani gimnazjaliści największe wsparcie znajdują w swych matkach. Większość badanych dziewcząt (w porównaniu z chłopcami) uzyskuje wsparcie i pomoc obojga rodziców (zob. tabela 7.). Z deklaracji gimnazjalistów — niezależnie od ich płci — wynika, że oczekują pomocy nie tylko matek, ale przede wszystkim obojga rodziców (tak twierdzi ośmiu na dziesięciu ankietowanych). Oczekiwanie pomocy ze strony ojca nie oznacza jednak zwolnienia z tej powinności matki. To ją nadal zdecydowana większość badanych postrzega jako osobę zobowiązaną do niesienia szeroko pojętej pomocy i udzielania wsparcia.

W opinii badanych osobami udzielającymi wsparcia są — oprócz rodziców — i powinni być inni, tj. rodzeństwo, przyjaciele, psycholog i wychowawca klasy.

Tabela 7

**Osoby udzielające wsparcia w wypadku niepowodzeń szkolnych  
(w procentach)**

Osoby znaczące	Wsparcie w percepcji badanych					
	udzielane			oczekiwane		
	dziewczeta	chłopcy	Σ	dziewczeta	chłopcy	Σ
Oboje rodzice	44,2	28,6	35,7	86,5	74,6	80,0
Matka	42,3	46,1	44,3	13,5	11,1	12,2
Ojciec	1,9	6,3	4,4	0	0	0
Inni	11,6	19,0	15,6	0	14,3	7,8

Niezależnie od płci  $\frac{3}{4}$  gimnazjalistów rozmawia z obojgiem rodziców na temat wyboru dalszej drogi swego kształcenia. Pozostali ankietowani znacznie częściej odwołują się w tym względzie do opinii matek niż ojców — traktując je jako bardziej kompetentne i otwarte.

Tabela 8

**Rozmowy na temat wyboru przyszłej szkoły  
lub zawodu (w procentach)**

Osoby znaczące	Dziewczęta	Chłopcy	Razem
Oboje rodzice	77,0	74,6	75,6
Matka	21,1	15,9	18,3
Ojciec	1,9	9,5	6,1
Inni	0	0	0

## Podsumowanie

W kontekście dokonujących się na gruncie rodziny przemian i wynikających z nich konsekwencji dla wypełniania przez rodziców funkcji wspierających dziecko w procesie edukacji — obserwuje się pewne tendencje do zmiany tradycyjnej roli ojca.

Wyniki uzyskanych badań wskazują na pewną wymiennność ról kobiety i mężczyzny. Co prawda, nadal dominuje wzorzec angażowania się głównie matek w sprawy szkolne dzieci, jednak udział ojców w wychowaniu i oczekiwania dzieci wobec nich wydają się coraz większe. Młodzież oczekuje od własnych ojców większego zaangażowania w udzielanie konkretnej pomocy (udział w wywiadówkach, pomoc w nauce), ale także spełniania funkcji zarezerwowanych do niedawna tylko dla kobiet, a polegających na udzielaniu pomocy i wsparcia o charakterze emocjonalnym i wartościującym.

Na podstawie przeprowadzonych badań trudno jednak wysunąć wniosków, że wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych w rodzinie oczekuje się wyłącznie od ojców. Wręcz przeciwnie, odnosi się wrażenie, że właśnie matki mają udzielać wsparcia, motywować do odnoszenia sukcesów, czy zachęcać do twórczego i samodzielnego rozwiązywania problemów. Stereotyp matki w pełni zaangażowanej, a nawet zobligowanej do odgrywania takiej roli nadal funkcjonuje wśród uczniów.

Biorąc pod uwagę znaczenie ojca w procesie edukacji, możliwość stymulowania sfer poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej — tak ważnych



z perspektywy sukcesów szkolnych dziecka — istotnym problemem wydaje się dookreślenie i wzmocnienie roli ojca w procesie wychowania. Wychowuje się m.in. dzięki współpracy szkoły z rodziną. Jednym z aspektów tej współpracy, podejmowanej dla dobra dziecka, powinno być utrzymywanie stałego kontaktu ze szkołą — nie tylko przez matki, ale także przez ojców. Ojcowie często nie doceniają swego wpływu i znaczenia dla funkcjonowania ich dzieci jako uczniów. Zadaniem nauczycieli — wychowawców klas — jest więc odpowiednia edukacja ojców zmierzająca do zmiany ich postaw, poszerzająca zakres ich wiedzy i umiejętności wychowawczych. Jednym z elementów szeroko pojętej pedagogizacji rodziców powinno być włączanie ojców do życia społeczności szkolnej przez udział np. w uroczystościach szkolnych, wycieczkach, zajęciach otwartych, szkoleniach. Działania te integrują rodziców, ich dzieci i nauczycieli, umacniając w ten sposób więzi emocjonalne. Staje się to istotnym czynnikiem edukacji oraz wychowania, i wpływa tym samym pośrednio na powodzenie szkolne dzieci.

## Literatura

- Augustyn J., 1999: *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Badinter E., 1993: *Tożsamość mężczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Braun-Gałkowska M., 2000: *Być ojcem*. W: *Oblicza ojcostwa*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bronfenbrenner U., 1970: *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 1—19.
- Bullinger H., 1997: *Mężczyzna czy ojciec?* Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Dembo M.H., 1997: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dołęga Z., 2006: *Rozpoznawanie czynników ryzyka zaburzeń zdrowia uczniów jako zadanie psychoprofilaktyki szkolnej*. W: *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów — wstęp do działań psychoprofilaktycznych szkoły*. Red. M. John-Borys, Z. Dołęga. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Domagała-Zyś E., 2001: *Rola ojców w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym ich dzieci*. W: *Oblicza ojcostwa*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Fontana D., 1998: *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Fromm E., 1971: *O sztuce miłości*. Warszawa.
- Gawron J., Jarosz E., 1993: *Sytuacja rodzinna nieletnich przestępców*. W: *Współczesne zagrożenia w strukturach społecznych*. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo „Wieczorek-Press”.

- Janowski A., 1977: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: PWN.
- Karski J., 2001: *Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku*. Warszawa—Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo „Vesalius”.
- Łączkowska M., 2000: *Zmiany tradycyjnego modelu rodziny*. W: *Materiały z Międzynarodowego Kongresu „O godność ojcostwa”*. Warszawa 5—7 listopada 1999 r. Red. E. Kowalewska. Gdańsk: Human Life International — Europa.
- McCombs B., Pope J.E., 1997: *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Maciarz A., 2004: *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ostrowska K., 2000: *Psychologiczne aspekty ojcostwa*. W: *Materiały z Międzynarodowego Kongresu „O godność ojcostwa”*. Warszawa 5—7 listopada 1999 r. Red. E. Kowalewska. Gdańsk: Human Life International — Europa.
- Płopa M., 2005: *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pospiszyl K., 1980: *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pospiszyl K., 1986: *O miłości ojcowskiej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Pospiszyl K., 1997: *Psychologia kobiet i psychologia mężczyzn*. „Problemy Rodziny”, nr 3, s. 15—21.
- Pulikowski J., 1999: *Warto być ojcem*. Poznań: Inicjatywa Wydawnicza „Jerozolima”.
- Sęk H., 1993: *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*. W: *Spółeczna psychologia kliniczna*. Red. H. Sęk. Warszawa: PWN.
- Sitarczyk M., 1995: *Transmisja międzypokoleniowa postaw rodzicielskich*. W: *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*. Red. Z.B. Graś. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.
- Skarżyńska K., 1990: *Wartości rodzicielskie matek i ojców*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1—2, s. 1—20.
- Sokołowska-Dzioba T., 1995: *Środowisko rodzinne a osiągnięcia w nauce w pierwszych klasach liceów ogólnokształcących*. W: *Psychologiczna relacja rodzina — szkoła. Dylematy czasu przemian*. Red. A.W. Janke. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995: *Rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wolicki M., 1983: *Naśladownictwo, identyfikacja i modelowanie jako mechanizmy rozwoju społecznego u dzieci w środowisku rodzinnym*. „Problemy Rodziny”, nr 5, s. 18—25.